

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
SERVICE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE ET COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

LA PÉDAGOGIE ACTIVE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
EXPÉRIMENTATION D'UN DISPOSITIF D'ESCAPE GAME NUMÉRIQUE

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement Supérieur
et Technologie de l'Éducation

Sous la direction de la Dr. Marie Lambert

Caroline PEDROSA
Centre de formation à l'enseignement pour les écoles de maturité
Université de Fribourg
2026

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Pedrosa". The signature is written in a cursive style with a large, looped initial "P".

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
a. Description du contexte professionnel	1
b. Ma posture	2
c. Brève description du projet.....	3
2. Cadre théorique.....	3
a. La pédagogie active	3
i. Définition	3
ii. Effets et enjeux actuels de la pédagogie active dans l'enseignement supérieur.....	5
iii. Limites	6
iv. Les 4 leviers de l'activation pédagogique	7
1. Le levier motivationnel : l'implication de l'étudiant-e	7
2. Le levier cognitif : la profondeur d'apprentissage.....	7
3. Le levier social : l'importance des interactions sociocognitives	7
4. Le levier contextuel : un enseignement situé	8
b. L'escape game pédagogique	8
i. Principes constitutifs de l'escape game pédagogique	9
ii. Conception et alignement pédagogique	10
iii. Escape game, pédagogie active et professionnalisation.....	11
3. Éléments diagnostiques, justification de mon choix et objectifs.....	12
a. Points d'attention des différents leviers d'activation	13
b. Obstacles identifiés dans mon scénario envisagé	14
4. Le scénario pédagogique envisagé de la séquence “historique”	15
a. Construction du scénario.....	15
i. Objectifs généraux d'apprentissage	15
ii. Contenu sélectionné	15
iii. Minutage	16
iv. Débriefing	16
v. Evaluation des apprentissages et du dispositif.....	16
b. Pré-test.....	17
c. Mise en oeuvre.....	17
i. Variante 1	18
ii. Variante 2	18
d. Evaluation.....	19
i. Des apprentissages	19
1. Variante 1	19
2. Variante 2.....	19

ii.	Du dispositif	20
1.	Variante 1	20
2.	Variante 2.....	22
5.	Conclusion et réflexion sur le dispositif imaginé	24
6.	Perspectives d'amélioration du dispositif	27
	Bibliographie	29
	Annexes	31

1. Introduction

a. Description du contexte professionnel

Je suis assistante diplômée et doctorante à la faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Fribourg et, plus spécifiquement, au Centre de formation à l'enseignement pour les écoles de maturité. En parallèle de mes activités de recherche, j'interviens dans le cursus de formation pour l'obtention du diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (DEEM). Le diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (DEEM) permet d'enseigner (en principe deux disciplines) dans les écoles de maturité du degré secondaire supérieur. La formation permet de développer les compétences professionnelles requises pour la formation et l'éducation des élèves des écoles de maturité. Ces compétences sont décrites dans un référentiel de compétences. Les enseignements dispensés portent en particulier sur la didactique, la pédagogie et les sciences de l'éducation. La formation comprend également un stage annuel au cours duquel les étudiant·e·s sont amené·e·s progressivement à prendre la responsabilité de l'enseignement de leurs disciplines en classe. La formation est décrite dans le plan d'études du DEEM (Faculté des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg, 2025).

Dans le cadre de mon activité, j'interviens dans différents cours pour parler de différenciation pédagogique, thématique de ma thèse. Je donne également un cours spécifique, choisi par les étudiant·e·s dans un catalogue de cours à option. Les étudiant·e·s signifient leurs préférences lors de leur inscription et ils sont ensuite dispatché·e·s dans les différents cours proposés. En principe, j'accueille toujours 5-6 étudiant·e·s dans mon cours. Ce cours est destiné à sensibiliser les étudiant·e·s aux défis actuels ainsi qu'à leur donner des outils pour pouvoir identifier les besoins de leurs élèves et y répondre de manière adéquate. J'interviens également dans les cours de mes collègues, à raison d'une ou deux matinées sur un semestre pour présenter la thématique.

La première partie de mon cours est consacrée à la question de l'hétérogénéité des classes. Une seconde partie aborde plus spécifiquement la question des élèves à besoins particuliers, c'est-à-dire ceux présentant des troubles spécifiques (des apprentissages, troubles du spectre de l'autisme, trouble du déficit de

l'attention/hyperactivité) ou un haut potentiel intellectuel. La dernière partie est dédiée à la différenciation pédagogique et à sa mise en œuvre sur le terrain.

Dans un premier temps, un cadre théorique est posé afin de bien comprendre les différents concepts qui sous-tendent cette thématique. Dans un deuxième temps, les étudiant·e·s échangent sur leur pratique et peuvent expérimenter et créer des dispositifs favorisant la différenciation. Le cours que je dispense est essentiellement axé sur la pratique, notamment sur des échanges de pratiques et des réflexions en groupe. Dans le cadre du cours spécifique, l'évaluation du cours se fait sur la base de la présence et de la participation de l'étudiant·e aux diverses activités proposées. En revanche, lorsqu'il s'agit de mon intervention dans le cours de mes collègues, l'évaluation est intégrée à l'évaluation de leur cours, mais je n'y contribue pas directement.

b. Ma posture

J'ai toujours apprécié l'enseignement, même si je ne suis pas enseignante de première profession. J'affectionne particulièrement le fait de transmettre du savoir, mais surtout de l'expérience, ceci afin de former les professionnel·le·s de demain. À travers mon expérience d'apprenante, j'ai vécu différentes formes d'enseignement. Ce que je peux retenir aujourd'hui de ces périodes de ma vie, c'est que j'ai été très réceptive aux enseignant·e·s passionné·e·s, actif·ve·s, qui ont su me transmettre leurs savoirs, leurs connaissances, mais surtout ont soutenu mes apprentissages en leur donnant du sens et en m'aidant à mobiliser mes compétences. Intuitivement, j'avais identifié cette manière de faire, sans toutefois pouvoir mettre un concept là-dedans. J'ai retrouvé cette intuition lorsque j'ai moi-même commencé à enseigner et j'ai pu, grâce à la formation Did@ctic, associer mes différentes expériences à un concept : la pédagogie active. C'est donc la posture que je défends aujourd'hui. Pour moi, enseigner, c'est mobiliser les étudiant·e·s afin de les rendre actrices et acteurs de leurs apprentissages. Je souhaite qu'elles·ils puissent intégrer les connaissances nécessaires pour faire des liens avec le terrain et ainsi devenir de bon·ne·s professionnel·le·s.

c. Brève description du projet

Comme décrit plus haut, mon cours se veut très axé sur la pratique et en lien avec le lieu de stage des étudiant·e·s. Cependant, il est nécessaire, au début du cours, de clarifier certains concepts théoriques et de les situer historiquement dans le temps. Selon moi, cette partie du cours est particulièrement ennuyeuse car elle repose essentiellement sur un exposé magistral. Je constate, tout au long de mon propos, que je perds l'attention des étudiant·e·s qui se cachent derrière l'écran de leur machine, faisant, je le suppose, d'autres tâches afin de rester attentif·ve·s. Mon projet, dont les détails seront précisés après la partie théorique, est donc né de l'idée de dynamiser cette partie de mon cours en utilisant un dispositif issu de la pédagogie active, à savoir l'escape game. Je souhaiterais que les étudiant·e·s puissent découvrir le concept de différenciation à travers des jeux, énigmes... Ceci afin de les rendre acteurs·actrices de leurs apprentissages, de faire des liens avec le terrain et de leur permettre de s'appropriier plus facilement ces savoirs.

2. Cadre théorique

a. La pédagogie active

i. Définition

Avant de parler plus concrètement de la conception et de la réalisation de ce dispositif d'escape game, il est nécessaire de clarifier le concept de *pédagogie active*, ses enjeux, ses effets, ses limites et sa mise en œuvre.

La littérature scientifique révèle une certaine ambiguïté autour du terme de *pédagogie active*. Peu d'auteur·e·s le définissent précisément, et plusieurs expressions sont utilisées comme synonymes, parfois de manière interchangeable (Chi et al., 2018, cité par De Clercq et al., 2022). Dans les publications anglophones, on parle généralement d'*Active Learning and Teaching* (Roberts, 2019, cité par De Clercq et al., 2022), mais ce terme recouvre aussi des approches comme *inquiry-guided learning* ou *experiential learning* (Lee, 2012, cité par De Clercq et al., 2022).

De manière générale, la pédagogie active désigne des pratiques qui placent l'étudiant·e au centre du processus d'apprentissage. Celle·celui-ci construit ses connaissances en interagissant avec les contenus, les pairs et les enseignant·e·s, au lieu de les recevoir passivement. Winterbottom (2016, cité par De Clercq et al., 2022) considère d'ailleurs l'enseignant·e comme un "activateur" de l'apprentissage, et non comme un simple transmetteur. Ce positionnement s'inscrit clairement dans une perspective socioconstructiviste, qui fait de l'interaction sociale un moteur essentiel de l'apprentissage (Roberts, 2019, cité par De Clercq et al., 2022).

Pour mieux cerner ce qu'est une pédagogie active, on peut l'opposer à une pédagogie dite passive, souvent associée à la transmission unidirectionnelle de savoirs par l'enseignant·e à un·e étudiant·e récepteur·trice (Wolff et al., 2015 ; Roberts, 2019, cité par De Clercq et al., 2022). Dans cette logique, l'apprentissage est perçu comme une simple absorption de contenus définis à l'avance. À l'inverse, Prince (2004, cité par De Clercq et al., 2022) estime qu'une pédagogie est active lorsqu'elle amène l'étudiant·e à dépasser la restitution des savoirs pour les interpréter, les discuter, et les relier à ses acquis antérieurs de façon critique et réflexive.

Zepke (2013, cité par De Clercq et al., 2022) insiste sur l'implication active de l'étudiant·e, non seulement dans l'acquisition de connaissances, mais aussi dans le développement de compétences. Pour Chi et Wylie (2014, cité par De Clercq et al., 2022), l'apprentissage actif implique un véritable engagement cognitif avec les contenus. Bonwell et Eison (1991, cité par De Clercq et al., 2022) définissent d'ailleurs l'apprentissage actif comme toute situation où l'étudiant·e s'engage personnellement dans une tâche tout en réfléchissant à ce qu'il fait.

À la lumière de ces apports, quatre dimensions clés ressortent :

1. L'implication active de l'étudiant dans la construction du savoir ;
2. L'engagement réflexif sur les contenus abordés ;
3. Le recours à des interactions avec les enseignant·e·s et les pairs ;
4. Une prise en compte du contexte, du niveau initial de l'étudiant·e et des caractéristiques de la matière.

Sur cette base, la pédagogie active peut être définie comme « *un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à l'étudiant de faire évoluer ses connaissances et*

ses compétences en s'impliquant activement et en interagissant avec ses pairs et son enseignant autour de contenus contextualisés, sur lesquels il adopte un regard critique et réflexif. Ces pratiques sont fondées sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. » (De Clercq et al., 2022)

Cette définition met en évidence que la pédagogie active repose avant tout sur une conception de l'apprentissage, plus que sur un outil ou une méthode spécifique. Ce n'est donc pas uniquement l'approche choisie par l'enseignant·e qui définit la pédagogie active, mais le rôle que joue l'étudiant·e dans l'appropriation des savoirs. Cette vision est cohérente avec le concept d'*Active Learning and Teaching*, qui souligne le double engagement de l'enseignant·e et de l'étudiant·e. On pourrait ainsi parler de pédagogie de l'enseignement et de l'apprentissage actifs. Parce que cette pédagogie est avant tout une posture, il n'existe pas de liste fixe d'activités qui seraient "actives" par nature. Une même pratique peut être tantôt active, tantôt passive, selon la manière dont elle est mise en œuvre (Chi et al., 2018, cité par De Clercq et al., 2022). Un cours magistral peut être actif s'il intègre des moments de réflexion, de questionnement ou de discussion. À l'inverse, l'usage de technologies ou d'une classe inversée peut rester passif si l'étudiant·e n'est pas amené·e à interagir ou à réfléchir sur ce qu'elle·il fait.

Enfin, la distinction entre pédagogie active et passive ne doit pas être envisagée de manière binaire. Il est plus pertinent de penser ces approches comme les deux extrémités d'un continuum (Prince, 2004, cité par De Clercq et al., 2022). L'objectif n'est donc pas de passer d'un extrême à l'autre, mais de favoriser un degré croissant d'activation dans les apprentissages. Cela implique de réfléchir à la manière dont les enseignant·e-s peuvent créer des environnements d'apprentissage engageants, en mettant en œuvre des pratiques qui stimulent la participation, la réflexion et la construction collective des savoirs.

ii. Effets et enjeux actuels de la pédagogie active dans l'enseignement supérieur

D'après Freeman (2014, cité par De Clercq, 2024), la pédagogie active contribuerait à une meilleure performance des étudiant·es, particulièrement dans des petits groupes. Elle réduirait également les écarts d'apprentissage entre les étudiant·es (Jensen &

Lawson, 2011, cité par De Clercq, 2024). Les étudiant·e·s montreraient un plus grand engagement cognitif et comportemental (Kyriakides et al., 2013, cité par De Clercq, 2024). De plus, une meilleure qualité des interactions enseignant·e-étudiant·e a été relevée ainsi qu'une transformation positive du rapport à l'enseignement chez les enseignant·e·s (Hughes et al., 2020, cité par De Clercq, 2024).

L'enseignement supérieur a subi de nombreux changements ces dernières années, de sorte qu'il est nécessaire de faire évoluer les pratiques. Tout d'abord, Gale et Parker (2014, cité par De Clercq, 2024) mettent en évidence une massification et hétérogénéité du public étudiant. L'accès aux hautes études peut se faire par différentes voies et bon nombre d'étudiant·e·s y ont aujourd'hui accès, de sorte que l'on voit apparaître une grande hétérogénéité dans les profils d'étudiant·e·s. Ensuite, les ressources allouées par étudiant·e·s s'amenuisent (Bardot & Camatarri, 2015, cité par De Clercq, 2024) et le corps enseignant se retrouve à toujours devoir faire plus avec moins. On peut également voir un changement dans le rapport au savoir (Beaucher, 2014, cité par De Clercq, 2024). En effet, l'accès à l'information, grâce aux nouvelles technologies devient aisé pour les étudiant·e·s, de sorte que l'université ne peut plus uniquement dispenser un savoir, mais également un savoir-être et un savoir-faire, qui ne se trouvent pas nécessairement sur le web. Ensuite, les attentes du monde du travail ont changé et les employeur·e·s attendent aujourd'hui de la flexibilité, de l'autonomie et de la régulation (Roberts, 2019, cité par De Clercq, 2024) de la part de leurs employé·e·s. Enfin, depuis la pandémie, l'hybridation des enseignements s'est démocratisée et cela questionne la gestion de la présence et de la distance des étudiant·e·s (Uekusa, 2023, cité par De Clercq, 2024). De plus, avec l'avènement de l'IA, le monde de l'enseignement a donc dû s'ajuster en conséquence et développer de nouvelles méthodes d'enseignement.

iii. Limites

Toutefois, malgré le pari très prometteur que propose la pédagogie active, elle contient certaines limites. En effet, certains membres du corps enseignant présentent des réticences, notamment dues au fait que la mise en œuvre de cette pédagogie représente une charge de travail accrue ainsi qu'une dépossession de leurs savoirs. Certaines institutions partagent également ces craintes (Winterbottom, 2016, cité par

De Clercq, 2024). Certain·e·s étudiant·e·s sont réfractaires à ce type de pédagogie car elle demande de l'engagement de leur part, ce qui n'est pas toujours souhaité (Kyriakides et al., 2013, cité par De Clercq, 2024).

iv. Les 4 leviers de l'activation pédagogique

Afin de stimuler l'engagement des étudiant·e·s, De Clercq (2024) propose 4 leviers pédagogiques : le levier motivationnel, le levier cognitif, le levier social et le levier contextuel.

1. Le levier motivationnel : l'implication de l'étudiant·e

Ce levier regroupe trois dimensions clés : le sens de l'activité (intérêt, utilité, importance, coût perçu), le sentiment de compétence (réussites progressives, feedback, soutien) et l'autonomie perçue (choix, responsabilisation, considération du point de vue). On peut retrouver différents dispositifs pour soutenir ce levier : la ludification, le théâtre théorique, les activités personnalisées.

2. Le levier cognitif : la profondeur d'apprentissage

Ce levier permet l'activation cognitive avec la volonté pour l'étudiant·e de comprendre en profondeur les concepts, de chercher à aller plus loin, d'établir des liens avec ce qu'il connaît déjà et de poser un regard critique sur ce qui est enseigné.

Différents dispositifs permettent l'activation de ce levier : débats argumentés, cartes conceptuelles, autoévaluations, classe inversée.

3. Le levier social : l'importance des interactions sociocognitives

Les interactions entre étudiant·e·s (travail collaboratif, binômes, jeux de rôle) ainsi qu'avec l'enseignant·e (feedback, dialogue pédagogique) provoquent des conflits sociocognitifs, nécessaires à l'apprentissage en profondeur.

4. Le levier contextuel : un enseignement situé

Un enseignement situé considère deux piliers importants. Tout d'abord, le seuil de compétence de l'étudiant·e c'est-à-dire que l'activation doit être adaptée à son niveau de maîtrise. Ensuite, l'authenticité, à savoir que les activités proposées doivent être au plus proche de la réalité professionnelle ou sociale de l'étudiant·e. Par exemple, on pourrait imaginer ici des projets de vulgarisation, des reportages ou encore des simulations professionnelles.

b. L'escape game pédagogique

Dans le contexte de la formation des enseignant·e·s dans laquelle j'interviens, les dispositifs de pédagogie active occupent, selon moi, une place centrale. Ces dispositifs visent à favoriser l'engagement des étudiant·e·s, la construction de savoirs professionnels et le développement d'une posture réflexive, en articulation étroite avec les exigences du terrain scolaire. Ce sont d'ailleurs principalement les leviers motivationnel et cognitif que j'ai décidé de mobiliser dans le cadre du projet mené pour mon TFE.

Parmi ces dispositifs, l'escape game pédagogique connaît un essor important à l'heure actuelle. Toutefois, son intérêt ne réside pas prioritairement dans sa dimension ludique, mais dans sa capacité à structurer des situations d'apprentissage signifiantes, engageantes et analysables d'un point de vue didactique. Cette partie théorique s'appuie sur le fascicule *En quoi un escape game peut-il accompagner les apprentissages ?* (Baudier et Issenmann, 2019) et permet d'analyser l'escape game pédagogique comme dispositif de ludification inscrit dans le champ de la pédagogie active. L'escape game pédagogique peut être considéré comme un outil de formation professionnalisant, pertinent pour la formation des enseignant·e·s.

Dans le champ de la pédagogie active, la ludification constitue un levier parmi d'autres pour concevoir des situations d'apprentissage favorisant l'activité cognitive, sociale et réflexive des apprenant·e·s. Les travaux distinguent classiquement la *gamification* de la *ludification*. La gamification renvoie à l'ajout de mécanismes ludiques (points, badges, récompenses) à des situations qui demeurent fondamentalement non ludiques, tandis que la ludification implique une transformation plus profonde de la

situation pédagogique elle-même (Genvo, 2013 ; Sanchez, 2014, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

Dans cette perspective, le jeu n'est pas envisagé comme un simple artefact motivationnel, mais comme un dispositif médiateur permettant aux apprenant·e·s de s'engager dans des tâches complexes, de prendre des décisions, d'expérimenter et de recevoir des feed-back favorisant l'autorégulation (Sanchez et al., 2015, cité par Baudier et Issenmann, 2019). L'escape game pédagogique relève pleinement de cette logique, dans la mesure où il propose une métaphorisation d'une situation d'apprentissage « sérieuse », transformant la nature des interactions et le rapport au savoir.

i. Principes constitutifs de l'escape game pédagogique

L'escape game pédagogique repose sur plusieurs principes constitutifs qui conditionnent sa plus-value éducative.

Tout d'abord, il instaure une rupture avec la situation ordinaire de formation, par l'entrée dans un univers fictionnel distinct du cadre académique habituel. Cette rupture favorise l'engagement et le plaisir de jouer, dimensions centrales de l'expérience ludique (Huizinga, 1951, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

Le dispositif s'inscrit également dans une temporalité contrainte. La limitation du temps agit comme un moteur de l'engagement et de la coopération, à condition que cette contrainte soit adaptée au public et aux objectifs visés (Petit et al., 2019, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

Les énigmes constituent le cœur du dispositif. Conçues comme supports des apprentissages, elles doivent être étroitement alignées sur les objectifs didactiques. Leur diversité (manipulatoires, logiques, réflexives) et leur organisation, souvent en parallèle, permettent de mobiliser des compétences variées et de favoriser la coopération (Petit et al., 2019, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

L'escape game repose sur une dynamique coopérative et collaborative, favorisant la communication, la coordination et la répartition des rôles. Ces dimensions sont particulièrement pertinentes en formation des enseignant·e·s, dans la mesure où elles

font écho aux compétences professionnelles attendues dans le travail collectif au sein des établissements scolaires.

L'équilibre entre défi et compétences vise l'entrée dans un état de *flow*, caractérisé par une immersion et une motivation intrinsèque élevées (Csikszentmihalyi, 1996, cité par Baudier et Issenmann, 2019). Cet équilibre nécessite une conception rigoureuse afin d'éviter que la dimension ludique ne prenne le pas sur les apprentissages visés.

La posture de l'enseignant·e-formateur·trice est profondément modifiée : celui-ci adopte un rôle de facilitateur·trice et d'observateur·trice, ce qui permet de recueillir des indices sur les stratégies, les interactions et les raisonnements mobilisés par les étudiant·e·s (Alvarez et al., 2016, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

Enfin, le débriefing constitue un moment central du dispositif. Il permet une distanciation réflexive, la mise en mots de l'expérience vécue et l'institutionnalisation des savoirs, tant disciplinaires que professionnels (Georges & Pansu, 2011, cité par Baudier et Issenmann, 2019).

ii. Conception et alignement pédagogique

Dans le cadre de la formation des enseignant·e·s, l'escape game pédagogique peut être conçu comme une situation de formation professionnalisante. Il permet aux étudiant·e·s d'expérimenter concrètement un dispositif de pédagogie active tout en développant une capacité d'analyse critique de ses enjeux didactiques et organisationnels.

La conception s'inscrit dans une logique d'alignement pédagogique (Biggs, 1996, cité par Baudier et Issenmann, 2019), articulant objectifs d'apprentissage, activités proposées et modalités de régulation. Dans une formation d'enseignant·e·s, cet alignement possède une double dimension : il concerne les apprentissages des étudiant·e·s en tant qu'apprenant·e·s et les apprentissages professionnels liés à la conception, à l'adaptation et à l'analyse de dispositifs transférables à leur pratique future.

Le fascicule (Baudier & Issenmann, 2019) décrit un processus de conception structuré comprenant la définition des objectifs, la scénarisation, la conception des énigmes,

l'anticipation des aides, les phases de test et la préparation logistique (Petit et al., 2019 ; Nadam, 2018, cités par Baudier et Issenmann, 2019). Ces étapes peuvent être mobilisées comme objets d'analyse didactique, invitant les futur·e·s enseignant·e·s à identifier les savoirs en jeu, les obstacles potentiels pour les élèves et les conditions de mise en œuvre en contexte scolaire.

Les auteurs soulignent par ailleurs le coût temporel et organisationnel de tels dispositifs. Cet élément constitue un enjeu central pour la formation des enseignant·e·s, dans la mesure où il appelle une réflexion critique sur la faisabilité, la mutualisation des ressources et l'adaptation aux contraintes institutionnelles du terrain.

iii. Escape game, pédagogie active et professionnalisation

L'escape game pédagogique s'inscrit pleinement dans le champ des pédagogies actives, en ce qu'il place les étudiant·e·s au cœur de l'action et les engage dans des situations-problèmes complexes. Selon sa conception, il peut mobiliser différents niveaux de la taxonomie de Bloom (1956, révisée par Anderson & Krathwohl, 2001, cité par Baudier et Issenmann, 2019), ainsi que des dimensions socio-affectives et psychomotrices (Krathwohl et al., 1965 ; Jewett et al., 1971, cités par Baudier et Issenmann, 2019).

Le dispositif peut également être analysé à la lumière de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, cité par Baudier et Issenmann, 2019). L'expérience ludique constitue une phase d'action concrète, tandis que le débriefing permet l'observation réfléchie, la conceptualisation et la préparation au réinvestissement, répondant ainsi aux exigences de formation réflexive propres à la formation des enseignant·e·s.

Sur le plan motivationnel, l'escape game mobilise les déterminants identifiés par Viau (2009, cité par Baudier et Issenmann, 2019), en renforçant la valeur perçue de l'activité, le sentiment de compétence et la perception de contrôlabilité. La dimension collective du dispositif peut être éclairée par le concept de zone proximale de développement, soulignant l'importance des interactions sociales et du guidage dans les apprentissages et le développement professionnel.

Toutefois, l'escape game ne constitue ni une solution universelle ni un substitut aux autres formes d'enseignement. Il s'agit d'un outil ponctuel, dont l'usage requiert une

vigilance particulière quant aux savoirs effectivement travaillés, aux risques d'illusion d'activité ou de surcharge cognitive, et aux conditions de transfert des apprentissages hors de la situation ludique.

Dans ce travail, l'escape game pédagogique est envisagé à la fois comme un dispositif d'apprentissage, un objet d'analyse didactique et un outil de professionnalisation en formation des enseignant·e·s.

3. Éléments diagnostiques, justification de mon choix et objectifs

En effet, en m'appuyant sur les différents leviers d'activation explicités plus haut, je peux établir le diagnostic suivant concernant le scénario pédagogique actuel de ma séquence.

La partie historique de mon cours n'est pas très orientée sur la pratique des étudiant·e·s, elles·ils peuvent donc avoir de la peine à donner du sens aux connaissances enseignées. Je pars toutefois de l'idée que, comme elles·ils ont choisi mon cours (dans le cadre du cours à option), la motivation intrinsèque est présente mais plus en lien avec la thématique générale du cours et non par rapport à un cadre conceptuel et historique. L'intérêt et l'utilité ne sont également pas présents, puisque les connaissances et compétences acquises ne pourront pas directement être transférables dans leur pratique. La thématique générale du cours répond à des besoins du terrain mais la partie historique peut paraître futile. La quantité de travail demandée est raisonnable pour cette séquence puisqu'une heure est comptée. Les étudiant·e·s peuvent donc aisément mettre leur attention sur cette séquence et sont tout à fait capables d'atteindre ce qui est demandé. En outre, en sus de l'activité, je privilégie les débats et échanges entre étudiant·e·s, ce qui prend largement en compte leurs opinions. En revanche, si l'on analyse les différents points qui seront abordés, il me semble qu'une lacune est à relever. En effet, traitant la théorie avec une forme d'enseignement magistrale, il manque une activité motivante et engageante pour aborder l'histoire de la différenciation. Pour le moment, ce qui est prévu est une simple transmission de contenu, ce qui me paraît peu motivant pour les étudiant·e·s.

Pour le moment, je stimule peu l'activation cognitive, puisqu'elles·ils restent passif·ve·s durant la séquence. Toutefois, je leur demande toujours de faire un point de situation

sur ce qu'elles·ils connaissent déjà ou pas en lien avec la séquence. Pour ce faire, je leur demande de remplir un petit sondage. En ce qui concerne l'évaluation, je ne teste pas cette partie-là. Je ne sais donc pas ce qu'elles·ils ont retenu des connaissances transmises. Je souhaiterais donc intégrer une activité d'évaluation formative sur cette partie. Je trouve que mon levier cognitif n'est pas assez mobilisé car il passe essentiellement par une transmission de contenu, ceci ne permettant pas aux étudiant·e·s un apprentissage en profondeur.

J'ai toujours mis beaucoup d'importance dans les échanges et interactions avec et entre les étudiant·e·s. Je suis convaincue qu'un apprentissage en profondeur passe par les conflits socio-cognitifs. J'apprécie de pouvoir questionner les certitudes des étudiant·e·s et confronter leurs points de vue. Toutefois, dans le cadre de cette séquence, je ne propose pas d'activités en groupe, ni de débats pour stimuler ces interactions. Le groupe étant assez grand, je pourrais les laisser travailler par deux. Je n'ai toutefois encore jamais essayé de former des groupes moi-même et d'attribuer des rôles. Je me rends également compte que je n'ai proposé de confrontations de connaissances qu'à l'oral, mais jamais à l'écrit, ce qui constitue pour moi une lacune. Il est également vrai que, pour cette séquence, mon enseignement ne place pas l'étudiant·e directement au cœur de sa pratique professionnelle, puisque la simple transmission de connaissances ne les met pas en contexte. Je pourrais imaginer combler ces différentes lacunes en questionnant mes étudiant·e·s à travers différents échanges que nous pourrions avoir en amont.

a. Points d'attention des différents leviers d'activation

Certains points des leviers d'activation doivent faire l'objet d'une attention particulière. La participation des étudiant·e·s étant nécessaire pour que cela fonctionne, la gestion de la classe est primordiale. Le soutien socio-affectif est également un élément à prendre en compte : suis-je assez proche/soutenante avec les étudiant·e·s? Ensuite, la structuration de l'apprentissage nécessite la prise en compte du niveau des étudiant·e·s, car si elles·ils ne comprennent pas la thématique, tous les dispositifs mis en place resteront inutiles. Et enfin, il faut veiller à cet apprentissage en profondeur, en proposant une activation cognitive adaptée.

De manière générale, dans le cadre de ma séquence, la gestion de la classe n'est pas très problématique les étudiant·e·s étant globalement assez attentif·ve·s. Je dirais plutôt que la difficulté que je rencontre, c'est de cadrer les échanges et d'écourter certaines questions intéressantes pour pouvoir poursuivre. Je m'efforce également de rester proche des étudiant·e·s en questionnant régulièrement leurs attentes et leurs besoins. Je suis aussi ouverte à leurs propositions et n'hésite pas à modifier mon enseignement au fur et à mesure si cela s'avère utile. Les étudiant·e·s comprennent assez rapidement la thématique de la séquence et s'engagent plus ou moins. Le fait de proposer une activité d'escape game pour dynamiser mon enseignement et maintenir une certaine attention de leur part permettra de stimuler l'engagement et de prendre en compte au maximum l'hétérogénéité de mon public. Dans le cadre de la séquence historique de mon cours, l'escape game pédagogique peut être envisagé comme un dispositif de pédagogie active pertinent, à condition d'être conçu et mobilisé de manière rigoureuse. Sa plus-value repose sur la clarté des intentions didactiques, l'alignement pédagogique et l'intégration d'un débriefing structuré favorisant l'institutionnalisation des savoirs et la réflexivité professionnelle.

b. Obstacles identifiés dans mon scénario envisagé

J'identifie différents obstacles dans mon scénario. Tout d'abord, le temps que j'ai à disposition pour ma séquence. Je n'ai en effet qu'une heure pour transmettre mon contenu et valider les connaissances acquises avec les étudiant·e·s. Je suis donc limitée par rapport au nombre d'activités que je pourrais mettre en place ainsi que sur le suivi hors classe que je pourrais entreprendre avec mes étudiant·e·s. Toutefois, je pourrais imaginer mettre d'autres ressources en ligne et activités à faire à distance pour pallier cet obstacle. Un autre obstacle que j'identifie est celui du nombre d'étudiant·e·s. En effet, avec une quarantaine d'étudiant·e·s présent·e·s dans le cours général, les échanges seront nombreux, donc le temps du débriefing sera court. Il faudrait donc que je prépare en amont un certain nombre de questions afin de ne pas laisser la discussion déborder sur d'autres thèmes. Un dernier obstacle à considérer est celui des outils à ma disposition. Je constate qu'il existe beaucoup d'applications et de plateformes pour proposer des activités intéressantes. Toutefois, il me manque une certaine formation pour être à l'aise avec ces dernières. J'envisage de prendre du temps pour explorer différentes options et mieux me former aux outils pédagogiques

pouvant rendre mon enseignement plus actif et la construction de mon escape game plus facile.

4. Le scénario pédagogique envisagé de la séquence “historique”

Afin de conceptualiser mon scénario et mon escape game, je me suis inspirée de différentes sources données par une collaboratrice du Learning Lab de l'Université de Louvain, en Belgique (Atelier Canopé, s.d. ; Genially, s.d. ; Guisset, M. et al., 2022 ; Guisset, s.d. ; Louvain Learning Lab, 2020 ; Motte et al. 2022 ; Plumettaz-Sieber, 2020 ; Scape, 2017 ; Thiagi, 2026).

a. Construction du scénario

i. Objectifs généraux d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage visés pour cette activité d'escape game pédagogique sont les suivants :

- ★ Définir le concept de différenciation pédagogique
- ★ Découvrir différents repères historiques à travers les auteur·e·s clé
- ★ Situer historiquement le concept et son évolution

ii. Contenu sélectionné

Pour réaliser cet escape game, j'ai décidé de retenir plusieurs fondateurs·trices depuis plus d'un siècle, ainsi que leurs travaux majeurs. J'ai également intégré les aspects idéologiques et philosophiques de la différenciation, comme les valeurs et les principes qui la sous-tendent. J'ai voulu également inclure des images et vidéos afin de rendre le parcours pédagogique motivant et diversifié. J'ai donc au total prévu 5 tâches à exécuter et à compléter dans l'escape game pour arriver à la solution finale. J'ai utilisé la plateforme Genially (<https://genially.com/>) avec un support déjà créé que j'ai pu modifier à ma guise. Je me suis inspirée des énigmes proposées. Il y a parfois des questions, des mots et des indices à trouver ou encore des associations à faire pour pouvoir débloquer un code. Le contenu historique apparaît sur un support interactif que les étudiant·e·s peuvent explorer pour trouver les réponses aux énigmes.

iii. Minutage

J'ai prévu une heure pour réaliser l'escape game, incluant le débriefing et l'évaluation de l'activité. L'évaluation des connaissances acquises sera réalisée dans une séquence ultérieure afin de laisser passer un peu de temps.

iv. Débriefing

J'ai décidé d'animer le débriefing de manière participative en interrogeant les étudiant·e·s par oral. Il est prévu de laisser les participant·e·s exprimer leur vécu à l'issue du jeu. Il est possible que certains d'entre elles·eux se sentent perdu·e·s, qu'elles·ils n'aient pas compris tous les enjeux pédagogiques, mais je vais essayer de faire émerger les questions et rassurer quant au fait que les objectifs d'apprentissage vont être repris et les notions clarifiées. J'ai en effet prévu de revenir sur les difficultés rencontrées, notamment celles qui supposent l'utilisation d'outils technologiques. Je vais tenter d'amener les participant·e·s à expliciter les différentes étapes du jeu afin de comprendre leur progression. Il me paraît également important de faire le lien avec les objectifs d'apprentissage et de les approfondir, le but étant de les ancrer. Il est donc prévu de revenir aux savoirs en parcourant avec les étudiant·e·s l'historique de la différenciation, en leur montrant des illustrations de ce qu'ils ont découvert au travers de l'escape game et de les questionner ainsi sur les points qu'elles·ils n'auraient pas compris ou sur lesquels elles·ils auraient des questions.

v. Evaluation des apprentissages et du dispositif

Pour évaluer les apprentissages, il est prévu de faire un quiz avec l'outil Kahoot ! (<https://kahoot.it/> ; annexe 1), une semaine après l'activité, pour vérifier la quantité et la qualité des connaissances retenues. Concernant l'évaluation du dispositif, un sondage avec l'outil OURA² (<https://www.oura2.ch/> ; annexe 2) est prévu avec différentes dimensions comme l'utilité perçue, la gestion du temps, l'intérêt, ... ainsi qu'un bref questionnaire (<https://ladigitale.dev/>) composé des deux points suivants :

- Comment avez-vous vécu cette expérience d'escape game ?
- Commentaires, suggestions d'amélioration, propositions

b. Pré-test

J'ai effectué un pré-test auprès de deux de mes collègues en les faisant collaborer et en assistant à la séance. Ils se sont mis tous les deux devant un grand écran et ont démarré l'escape game. Dans un premier temps, je n'ai pas donné d'explications, mis à part le thème et les objectifs de l'escape game. En effet, dans la première partie de mon escape game, le scénario est clairement explicité. Mes collègues se sont rapidement impliqués et se sont sentis motivés par la tâche en le verbalisant. Ils sont directement entrés dans le vif du sujet avec une première tâche à réaliser. Ils ont aussi commencé à explorer les différentes puces interactives pour découvrir les ressources à disposition. Or, j'ai rapidement constaté qu'ils n'avaient pas repéré toute la documentation, ce qui représente déjà une problématique. En effet, le fait d'explorer la documentation à disposition permet de s'appropriier le contenu, donc les savoirs à intégrer. De plus, au fur et à mesure des questions et défis, ils arrivaient à y répondre assez facilement, sans avoir besoin de consulter la documentation, ce qui m'a beaucoup questionnée.

Lors de l'évaluation de l'activité, mes collègues ont dit avoir apprécié le format, l'aspect ludique et le design du jeu. En revanche, ils ont été surpris de la rapidité à laquelle ils ont terminé l'exercice (15 minutes) mentionnant que la quantité de contenu était insuffisante. Ils auraient souhaité que les énigmes et autres défis soient amenés de manière plus narrée. Ils n'ont, de ce fait, pas toujours compris les liens entre l'introduction des activités et les activités elles-mêmes.

Pour améliorer mon escape game, j'ai décidé de mettre plus de contenu en ajoutant des énigmes supplémentaires. J'ai également changé la documentation à disposition de sorte que les participant·e·s doivent fouiller pour pouvoir trouver les réponses. J'ai complexifié les énigmes afin de les obliger à explorer davantage les ressources à disposition. De plus, pour rendre l'escape game plus impliquante, j'ai modifié les introductions aux activités en mettant l'accent sur la narration du scénario.

c. Mise en oeuvre

En ce qui concerne la mise en oeuvre, j'ai eu l'opportunité de réaliser l'activité auprès de deux groupes d'étudiant·e·s en intervenant dans les cours de deux de mes

collègues. En effet, mon cours spécifique n'ayant pas eu lieu, j'ai dû envisager une autre option.

i. Variante 1

Dans cette première variante, l'activité a été réalisée auprès d'une classe d'une quarantaine d'étudiant·e·s de Master en vue de l'obtention du diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I (DEDS). Elle a été effectuée avec la modalité classe inversée, c'est-à-dire que chaque étudiant·e a travaillé individuellement et à distance. Les consignes de l'activité ont été déposées sur Moodle (<https://moodle.unifr.ch/>) incluant tous les liens utiles. Les étudiant·e·s ont eu 2 semaines pour faire l'escape game ainsi que répondre au sondage OURA². Le test de connaissances (Kahoot !) (<https://kahoot.it/>) a été passé en présentiel au cours suivant ainsi que le débriefing par oral. Je leur ai demandé de remplir le bref questionnaire pour avoir davantage d'éléments sur l'évaluation du dispositif.

ii. Variante 2

Pour cette 2ème variante, environ 40 étudiant·e·s du Diplôme pour l'enseignement dans les écoles de maturité (DEEM) ont été sollicité·e·s en présentiel. Les consignes ont été données en direct. Chacun·e a réalisé l'escape game en individuel, sur son ordinateur et il leur a été demandé d'échanger en binôme à la fin de la tâche pour confronter leurs réponses et donner un feed-back à chaud. Comme pour l'autre groupe, elles-ils ont rempli un sondage OURA² pour faire part de leurs premières impressions sur l'activité. Ensuite, je les ai questionné·e·s par oral sur leurs ressentis. La semaine suivante, j'ai effectué le test de connaissances (Kahoot !) pour vérifier les informations retenues. Ils ont également rempli le bref questionnaire pour évaluer le dispositif.

d. Evaluation

i. Des apprentissages

1. Variante 1

Pour la première variante, le quiz Kahoot ! a été réalisé au cours suivant. Les résultats n'ont pas été concluants, puisque les étudiant·e·s ont eu un taux de réponses justes de 35% aux questions posées. Elles·Ils ne se souvenaient pas beaucoup des informations transmises à travers l'escape game. Le débriefing a donc permis de revoir ensemble le contenu et de clarifier certains éléments. Les étudiant·e·s ont d'ailleurs partagé le fait qu'elles·ils avaient davantage fixé leur attention sur l'aspect ludique de l'activité plutôt que sur les savoirs à intégrés.

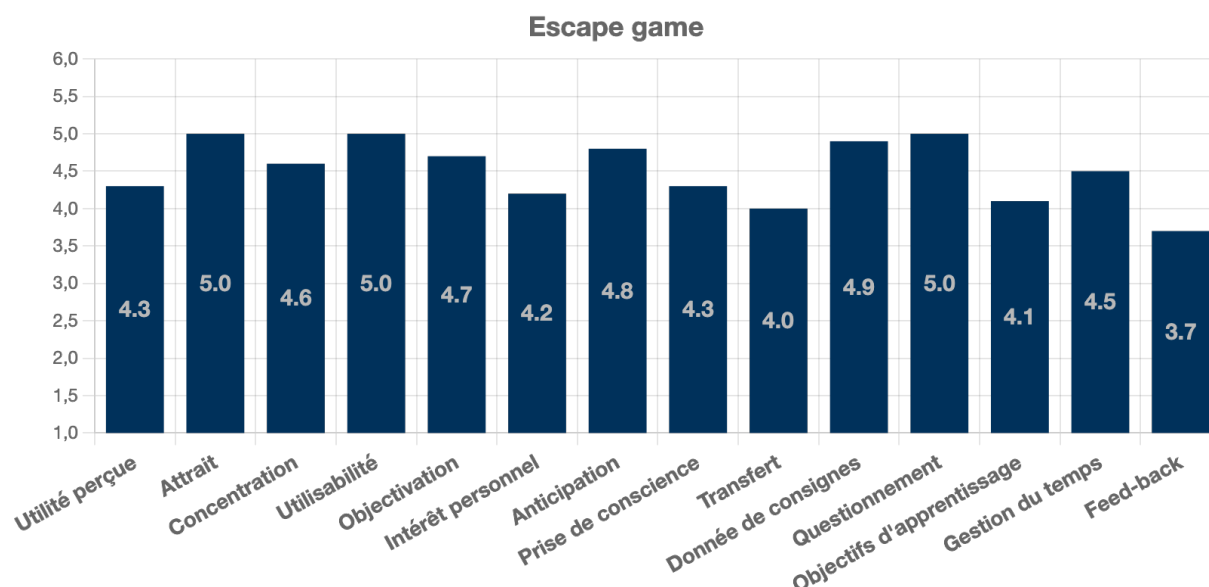
2. Variante 2

Pour cette deuxième variante, les étudiant·e·s ont également rempli le quiz Kahoot ! au cours suivant. Les résultats n'ont également pas été très bons. Les étudiant·e·s ont répondu de manière correcte à 41 % des réponses. Ils ont pu nommer, lors du débriefing, que l'activité avait été ludique mais ne leur avait pas permis un apprentissage en profondeur, ce qui corrobore les résultats au test. J'ai donc également pu reprendre les éléments historiques avec elles·eux afin d'illustrer et clarifier certains points.

ii. Du dispositif

1. Variante 1

Dans la première variante, les étudiant·e·s ont répondu à un sondage OURA² dont voici les résultats.



Elles·ils ont globalement apprécié l'activité et y ont perçu une certaine utilité. Les consignes et les contenus étaient visiblement clairs. L'organisation semble ne pas avoir posé de problème. En ce qui concerne les dimensions du transfert et des objectifs d'apprentissage, les scores ont été les plus faibles, ce qui peut expliquer le mauvais taux de réponses positives au quiz.

Au cours suivant, le bref questionnaire a été complété par 31 répondant·e·s. Les résultats mettent en évidence une perception globalement très positive de l'escape game pédagogique. La majorité des répondant·e·s qualifient l'expérience de sympathique, intéressante, ludique ou originale. De nombreuses réponses soulignent explicitement le caractère engageant du dispositif et le fait qu'il « change d'un cours normal », confirmant ainsi son potentiel motivationnel.

Plusieurs participant·e·s relèvent que le dispositif permet « d'apprendre en jouant » ou constitue une « manière assez sympa pour apprendre », ce qui rejoint les postulats de la pédagogie active et de la ludification des apprentissages. Certain·e·s répondant·e·s identifient également l'escape game comme un moyen de faire le point sur le contenu du cours, les aidant à structurer le cours et consolider les savoirs.

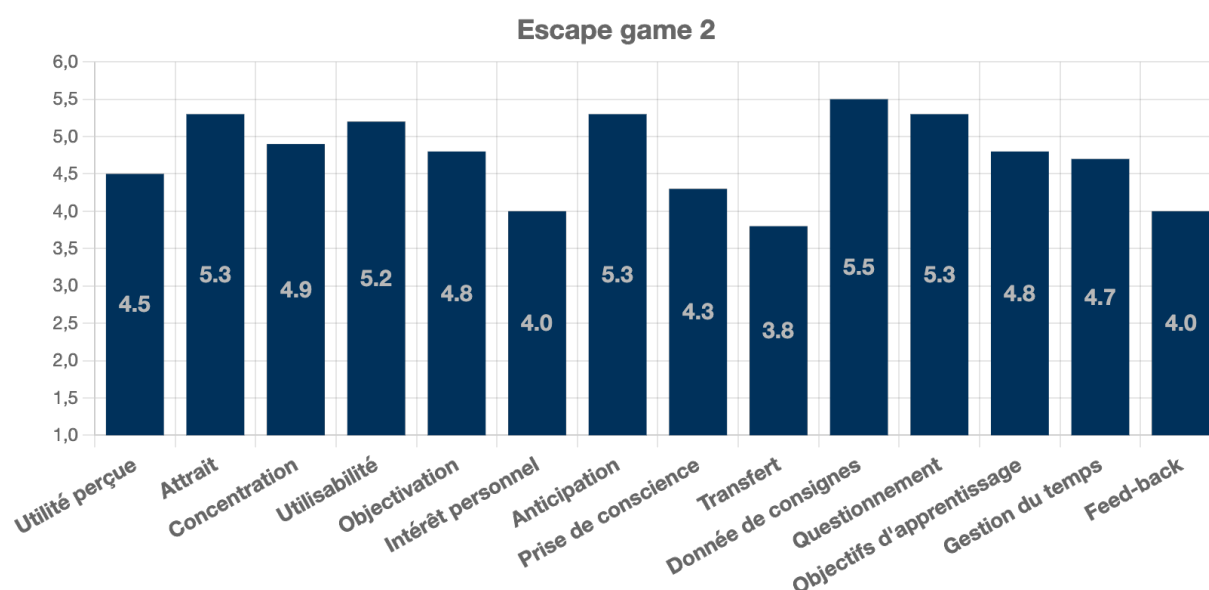
Toutefois, quelques limites sont relevées. Certain·e·s participant·e·s mentionnent des problèmes techniques (bugs, manque de fluidité sur certains ordinateurs), tandis que d'autres soulignent la possibilité de « faire le strict minimum » pour progresser dans le jeu.

Les commentaires ouverts confirment l'intérêt du dispositif, tout en mettant en lumière plusieurs pistes d'amélioration. Certain·e·s répondant·e·s insistent sur la nécessité d'utiliser l'escape game de manière occasionnelle, et non régulière, estimant qu'il est plus pertinent comme outil de révision que comme modalité principale de transmission des savoirs.

Plusieurs suggestions portent sur la qualité didactique des activités : diversification des types de questions, augmentation des tâches de réflexion, clarification des objectifs, ou renforcement des contraintes pour éviter une progression superficielle dans le jeu.

De manière générale, les résultats montrent que l'escape game pédagogique constitue un dispositif fortement apprécié sur le plan motivationnel et expérientiel, en particulier lorsqu'il s'inscrit dans une pédagogie active. Toutefois, ils mettent également en évidence des enjeux didactiques centraux : nécessité d'un alignement clair entre jeu et apprentissage, importance du cadrage et du débriefing, et vigilance face aux risques d'engagement superficiel.

2. Variante 2



Cette deuxième expérience démontre des résultats semblables à la première. Les étudiant·e·s ont perçu l'activité comme étant utile, avec un certain attrait. On peut également voir que le moins bon score se situe au niveau du transfert, comme pour la première cohorte d'étudiant·e·s. Ce résultat est cohérent avec le faible taux de bonnes réponses au test de connaissances. Au cours suivant, j'ai également fait passer le bref questionnaire. Les résultats montrent une appréciation globalement positive de l'escape game pédagogique. La majorité des répondant·e·s qualifient l'expérience de *bien*, *très bien*, *ludique*, *agréable*, *motivante* ou *divertissante*. Plusieurs commentaires soulignent le plaisir éprouvé et le caractère original du dispositif, notamment en comparaison avec des modalités d'enseignement plus classiques. Plusieurs participant·e·s indiquent que l'escape game a suscité leur intérêt et leur motivation, certain·e·s mentionnant explicitement que le dispositif leur a donné des idées pour leur propre enseignement. Ces éléments confirment le potentiel du dispositif en tant qu'outil de pédagogie active et de formation professionnalisante. Cependant, cette appréciation positive est nuancée par de nombreuses remarques relatives à la rétention des connaissances. Une part importante des répondant·e·s exprime le sentiment de ne pas avoir retenu beaucoup d'informations à l'issue de l'activité, voire d'avoir avancé dans le jeu sans réel engagement cognitif. Certain·e·s évoquent une tension entre le plaisir de jouer et l'apprentissage effectif, indiquant que le format les a incité·e·s à aller vite plutôt qu'à approfondir les contenus.

Sur le plan didactique, les réponses mettent en évidence un décalage entre engagement ludique et apprentissage conceptuel. Si les concepts généraux semblent plus facilement mobilisables, les éléments nécessitant une mémorisation plus fine (dates, noms, concepts théoriques) apparaissent moins bien retenus. Certain·e·s participant·e·s soulignent également des imprécisions ou des difficultés liées au contenu disciplinaire, ce qui renforce l'importance de la rigueur scientifique dans la conception du dispositif. Plusieurs répondant·e·s relèvent qu'il était possible de réussir l'escape game sans lire l'ensemble des documents théoriques, ce qui interroge l'alignement entre les tâches proposées et les apprentissages visés.

Plusieurs suggestions ont été faites pour améliorer le dispositif. Tout d'abord, le moment d'intégration de l'escape game dans le dispositif de formation. De nombreux participant·e·s estiment que l'escape game serait plus pertinent en fin de séquence ou comme outil de synthèse, plutôt que comme modalité principale d'introduction des contenus. Une deuxième suggestion porte sur la préparation théorique. Plusieurs répondant·e·s suggèrent de fournir les documents ou notions clés avant l'activité, voire de rendre leur lecture obligatoire, afin de mieux soutenir les apprentissages et d'éviter une progression superficielle dans le jeu. Une troisième proposition concerne la gestion du temps et du rythme. Les participant·e·s expriment le besoin de disposer de plus de temps pour lire les documents, réfléchir aux questions et échanger autour des activités. Certain·e·s soulignent également l'importance d'un retour plus lent et structuré après l'escape game. Enfin, plusieurs commentaires mettent en avant la nécessité d'un meilleur cadrage : clarification de l'accès aux documents, explicitation des règles du jeu, réduction des obstacles techniques et amélioration de la visibilité des informations pertinentes.

Si l'on compare les résultats des deux variantes, on peut dire qu'ils se rejoignent et qu'ils montrent que l'escape game pédagogique est perçu comme un dispositif motivant et engageant, particulièrement apprécié pour son caractère innovant et ludique. Toutefois, ils soulignent également des enjeux didactiques majeurs, en particulier la nécessité d'un alignement plus explicite entre jeu et apprentissage, ainsi que le rôle central de la préparation et du débriefing. De plus les aspects de cadre et de structure doivent faire l'objet d'une attention particulière et d'importants ajustements.

Ces éléments confirment que l'escape game pédagogique ne peut être envisagé comme une solution universelle, mais comme un outil ponctuel, dont la pertinence repose sur la qualité de sa conception et son intégration dans un dispositif de formation plus large.

5. Conclusion et réflexion sur le dispositif imaginé

Ce travail s'inscrit dans une démarche de réflexion sur les apports et les limites des dispositifs de pédagogie active dans l'enseignement supérieur. À travers la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'un escape game pédagogique dans deux contextes, il a permis d'interroger non seulement l'efficacité du dispositif, mais également ma propre posture d'enseignante-formatrice.

Tout d'abord, le choix de l'escape game comme outil pédagogique reposait initialement sur une volonté de proposer un dispositif engageant, susceptible de mobiliser les principes de la pédagogie active : implication des apprenant·e·s, coopération, résolution de problèmes et motivation intrinsèque. L'escape game apparaissait comme un moyen pertinent de rompre avec des formes d'enseignement plus transmissives, tout en créant un cadre expérientiel propice à l'apprentissage. Toutefois, l'analyse des résultats invite à nuancer cette première intention. Si l'escape game s'est révélé efficace pour susciter l'intérêt et l'engagement, il a également mis en évidence une tension récurrente entre plaisir de jouer et apprentissage en profondeur. Cette tension m'a conduit à questionner le risque lié aux dispositifs de ludification, notamment lorsque l'implication des apprenant·e·s ne garantit pas nécessairement une appropriation durable des savoirs. Ce constat m'amène à considérer l'escape game non comme dispositif magique, mais comme un outil pédagogique exigeant, dont le succès dépend étroitement de l'articulation entre objectifs didactiques explicites et temps de régulation clairement identifiés.

La conception et la mise en œuvre de l'escape game ont constitué une expérience particulièrement formatrice. Elles ont mis en lumière la complexité de la scénarisation pédagogique et la difficulté de concilier exigences ludiques, contraintes techniques et visées didactiques. Ce travail m'a permis de prendre conscience de l'impact de petits éléments pouvant sembler secondaires a priori, tels que le degré de guidance, l'accès

aux ressources théoriques, la gestion du temps ou la place accordée au feed-back. Les résultats montrent que des ajustements relativement mineurs peuvent avoir des effets significatifs sur l'expérience vécue par les apprenant·e·s et sur leur perception des apprentissages réalisés. Cette expérience a également renforcé l'importance du débriefing comme moment clé de transformation de l'expérience ludique en apprentissage. Elle m'a amenée à reconnaître que, sans un temps structuré de débriefing, le dispositif risque de rester au niveau de l'expérience agréable, sans déboucher sur une véritable construction de savoirs.

Les résultats de ce travail ouvrent plusieurs perspectives d'évolution. Une première orientation consiste à repositionner plus clairement l'escape game comme un outil de synthèse ou de consolidation, plutôt que comme un dispositif central d'introduction des contenus. Cette évolution répond à la fois aux retours des participant·e·s et à ma propre analyse des enjeux didactiques.

Une seconde perspective concerne le renforcement des temps réflexifs, tant pendant qu'après l'activité. L'intégration de feed-back plus explicites, de pauses d'analyse intermédiaires ou de tâches de mise en lien avec les contenus théoriques apparaissent comme des conditions essentielles pour favoriser la prise de conscience des apprentissages et le transfert.

Enfin, dans le contexte de la formation des enseignant·e·s, le dispositif gagnerait à intégrer de manière plus explicite une dimension métaréflexive, invitant les étudiant·e·s à analyser l'escape game en tant que futur·e·s enseignant·e·s. Cette approche permettrait de dépasser l'expérience vécue pour interroger les conditions de transférabilité, les contraintes institutionnelles et les limites d'un tel dispositif en contexte scolaire.

Sur le plan professionnel, ce travail a profondément nourri ma réflexion sur les dispositifs de pédagogie active. Il m'a conduit à adopter une posture plus prudente et critique, en m'éloignant d'une vision parfois idéalisée de l'innovation pédagogique. J'en retiens que l'engagement des apprenant·e·s, bien qu'indispensable, ne constitue pas un indicateur suffisant de la qualité des apprentissages.

À l'avenir, je souhaite conserver l'escape game comme un outil ponctuel, mobilisé de manière ciblée et réfléchie, en veillant à renforcer l'alignement entre les tâches proposées et les apprentissages visés. Je porterai une attention particulière à la

préparation des apprenant·e·s, à l'accompagnement tout au long de la tâche et à la qualité du débriefing.

Ce travail m'amène également à envisager des changements concrets dans mes pratiques, en y intégrant plus régulièrement des tâches ludiques mais en variant les dispositifs et en portant une attention particulière tout au long du processus. Plus largement, il a contribué à renforcer une posture professionnelle fondée sur l'analyse critique des dispositifs, la réflexivité et l'ajustement continu des pratiques pédagogiques.

La réalisation de ce travail de fin d'études a constitué pour moi une expérience d'apprentissage enrichissante, tant sur le plan théorique que professionnel. Elle m'a permis d'approfondir de manière significative mes connaissances en pédagogie active et en ludification des apprentissages, en dépassant une approche intuitive ou pragmatique de ces notions pour en saisir les fondements conceptuels et les enjeux didactiques. Ce travail m'a ainsi amenée à interroger mes choix pédagogiques et à adopter une posture plus consciente et plus argumentée face aux dispositifs dits innovants.

Sur le plan didactique, ce travail a contribué à un développement de mes compétences de conception pédagogique. J'ai en effet pu améliorer la formulation d'objectifs d'apprentissage explicites, la scénarisation de situations d'apprentissage et l'analyse des effets d'un dispositif. Je suis ainsi capable de mesurer l'importance de la cohérence d'un dispositif. J'ai notamment pris pleinement conscience du rôle central de l'alignement pédagogique, que je considère désormais comme un principe structurant de mon enseignement. Ce travail m'a également permis de m'inscrire concrètement dans une démarche de pédagogie de l'innovation, en expérimentant et en m'appropriant de nouveaux outils numériques tels que Genially, Oura, Kahoot ou La Digitale. Au-delà de la découverte technique, ces expérimentations m'ont amenée à questionner de manière plus systématique la pertinence pédagogique des outils utilisés. Je porte aujourd'hui un regard plus critique sur leur intégration, en m'interrogeant prioritairement sur leur valeur ajoutée pour les apprentissages et sur les conditions de leur usage en classe.

Par ailleurs, ce travail a profondément enrichi mon scénario pédagogique initial. L'intégration d'une dimension plus ludique et plus engageante m'a permis de repenser

certaines situations d'enseignement à partir de l'expérience vécue par les apprenant·e·s. Cette démarche m'a conduite à accorder une attention plus importante à leur motivation, à leur implication et aux interactions au sein du groupe, tout en restant vigilante quant aux risques d'apprentissage en surface.

Enfin, ce travail a été pour moi une source de satisfaction professionnelle et personnelle importante. Il m'a permis de renforcer mon sentiment d'efficacité dans mon enseignement et de redonner du sens à certaines pratiques, en les inscrivant dans un cadre théorique explicite et réfléchi. Plus qu'un exercice académique, ce TFE a constitué une expérience professionnalisante qui a transformé ma manière de concevoir, d'analyser et de faire évoluer mes dispositifs pédagogiques. Il marque ainsi une étape significative dans l'évolution de ma posture d'enseignante, désormais davantage fondée sur la réflexivité, l'analyse critique et l'ajustement continu de mes pratiques.

6. Perspectives d'amélioration du dispositif

L'analyse des résultats et le recul réflexif permis par ce travail m'amènent à envisager plusieurs perspectives d'amélioration du dispositif d'escape game pédagogique, afin d'en renforcer la portée didactique et le potentiel d'apprentissage en profondeur. Une première perspective consiste à proposer l'escape game comme entrée en matière, en amont de l'enseignement théorique. Dans cette configuration, le dispositif pourrait servir de situation de découverte, permettant aux étudiant·e·s d'entrer dans les contenus par l'exploration et le questionnement. L'escape game jouerait alors un rôle de déclencheur cognitif, en suscitant des interrogations et en faisant émerger des représentations initiales, qui pourraient ensuite être reprises, discutées et structurées collectivement en cours. Une telle approche permettrait de renforcer le sens des apprentissages et de favoriser une appropriation des savoirs.

À l'inverse, une seconde modalité consisterait à mobiliser l'escape game comme exercice de réinvestissement, après l'introduction et l'explicitation des contenus théoriques. Dans ce cas, le dispositif pourrait être utilisé comme outil de consolidation, permettant aux étudiant·e·s de mobiliser les connaissances acquises dans une situation complexe et engageante. Cette perspective répond aux limites identifiées

dans ce travail, en particulier en ce qui concerne la rétention des savoirs et le risque d'engagement superficiel, et renforcerait la fonction formative de l'escape game.

Une troisième piste d'amélioration concerne l'étoffement du dispositif, afin de renforcer son alignement avec les objectifs d'apprentissage. Il s'agirait de retravailler certaines énigmes pour qu'elles sollicitent davantage des processus cognitifs de niveau supérieur, tels que l'analyse, la mise en relation ou l'argumentation, et qu'elles permettent un apprentissage plus en profondeur. Cette évolution impliquerait également une clarification des liens entre les tâches proposées et les savoirs visés, ainsi qu'un débriefing encore plus structuré.

Par ailleurs, le dispositif pourrait être intégré dans une logique de classe inversée, en demandant aux étudiant·e·s de réaliser l'escape game en amont, puis de présenter en classe, en petits groupes, une partie des savoirs acquis ou des concepts mobilisés. Cette organisation permettrait de renforcer la responsabilité et l'engagement des étudiant·e·s dans leurs apprentissages.

Enfin, une attention particulière pourrait être portée au travail collaboratif, en privilégiant davantage les modalités de travail en groupe. Le renforcement des échanges entre étudiant·e·s favoriserait non seulement la coopération et la co-construction des savoirs, mais offrirait également un espace propice à l'explicitation de son raisonnement, à la négociation de sens et au développement de compétences sociales et professionnelles, essentielles dans la formation des enseignant·e·s.

Pour conclure, l'escape game pédagogique s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue, en l'envisageant comme un dispositif évolutif, adaptable et perfectible.

Bibliographie

Alvarez, J. (2024). *CEPAJe, un outil pour évaluer une séance ludopédagogique*. In *L'évaluation des dispositifs pédagogiques innovants* (ISBN 978-2-9591124-1-6). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04682876f>

Atelier Canopé 05 – Gap & Réseau Canopé. (s.d.). *Guide du maître du jeu* [Guide pédagogique]. Réseau Canopé. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Escape_games_VR/guide-du-maitre-de-jeu.pdf

Baudier, M., & Issenmann, N. (2019). *En quoi un escape-game peut-il accompagner les apprentissages ?* [Fascicule]. Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP), Université de Lorraine. <https://sup.univ-lorraine.fr/wp-content/uploads/2021/11/escape-game-pedagogique-ludicio-dacip-univ-lorraine-2021.pdf>

De Clercq, M. (2024, 20–21 mars). *Module A3 : Pourquoi et comment mettre en œuvre un enseignement actif ?* [Cours]. DAS, Université de Fribourg.

De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucent, B. (Éds.). (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang.

Faculté des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg. (2025). *Plan d'études : Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (DEEM) – 60 crédits ECTS (Plan n° 1530)*. [https://cdn.unifr.ch/eduform/plans/current/DEEM_60%20\(1530\)%2005%2005%202025.pdf](https://cdn.unifr.ch/eduform/plans/current/DEEM_60%20(1530)%2005%2005%202025.pdf)

Genially. (s.d.). *Horizontal infographic diagrams – Guide ludification* [Infographie interactive]. <https://view.genially.com/6367c5b5e17d69001add3ee4/horizontal-infographic-diagrams-guideludificationv2>

Guisset, M., Vangrunderbeeck, P., Motte, I., Kruyts, N., & al. (2022). Les escape games comme moyen et but de la formation des enseignants. In AIPU (Rennes). <http://hdl.handle.net/2078.1/287023>

Guisset, M. (s.d.). *Padlet : Escape games pédagogiques*. <https://padlet.com/manuelaguisset/escape-game-p-dagogiques-keeib0blck6c>

Guisset, M. (s.d.). *Replay formation : Réaliser un escape game pédagogique – Faire jouer pour mieux apprendre*. <https://edu-lab.be/realiser-un-escape-game-pedagogique-faire-jouer-pour-mieux-apprendre-avec-manuela-guisset/>

Louvain Learning Lab. (2020). *Les cahiers du Louvain Learning Lab n°8 : Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur ? Play-t-il ?* (G. Pellon, Dir.). Presses universitaires de Louvain. <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/790>

Motte, I., Vangrunderbeeck, P., & al. (2022, 16–18 novembre). Ludo-pédagogie : Pratiques et références mobilisées pour accompagner les enseignant·es dans la conception. Quel équilibre entre expérience de jeu et alignement pédagogique ? In AUPTIC.éducation (Namur). <http://hdl.handle.net/2078.1/287005>

Plumettaz-Sieber, M. (2020). *Débriefing et apprentissage*. Didapro. https://www.didapro.org/8/wp-content/uploads/sites/4/2020/01/Didapro_8_paper_5.pdf

Scape. (2017). *Nos S'capades pédagogiques*. <https://scape.enepe.fr/nos-s-capades-pedagogiques.html>

Thiagi. (2026). *Les jeux-cadres de Thiagi*. <https://ressources.mieux-apprendre.com/les-jeux-de-thiagi/>

Annexes

Annexe 1 : questions et réponses du quiz Kahoot



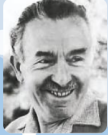
Kahoot

Histoire de la différenciation

Questions (10)

1 - Quiz

Quel est le nom de ce pédagogue ?



▲ Robert Dottrens ♦ Édouard Claparède

● Célestin Freinet ■ Carleton Washburne

2 - Quiz

En quelle année fut établi le plan Dalton ?



▲ 1913 ♦ 1905

● 1920 ■ 1936

3 - Quiz

Quelle réponse ne fait pas partie du dispositif proposé à Lyon dans l'esprit d'une école sur mesure ?

▲ Le choix de l'enseignant

◆ Le choix du parcours d'apprentissage

● Le choix du lieu dans lequel aura lieu le cours ✓

■ Le choix du moment de la semaine auquel aura lieu le cours

4 - Quiz

Qui a fondé l'École du Mail à Genève, où il y développe un projet d'enseignement individualisé ?



▲ Robert Dottrens ✓

◆ Édouard Claparède

● Célestin Freinet

■ Philippe Meirieu

5 - Quiz

Quelle type de classe cette photo vous évoque-t-elle ?



▲ Les écoles de Winnetka,
Carleton Washburne

◆ Le plan Dalton, Helen
Parkhurst

● L'école sur mesure, Edouard
Claparède

■ La pédagogie active,
Célestin Freinet ✓

6 - Quiz

Quelles sont les valeurs et fondements de la
différenciation ?

▲ Éducabilité, perfectibilité,
équité, chances

◆ Éducabilité, perfectibilité,
égalité, chances ✓

● Éducativité, perfectibilité,
égalité, chances

■ Éducabilité, perfectibilité,
égalité, opportunités

7 - Quiz

Lequel de ces dispositifs ne fait pas référence à la différenciation pédagogique ?



▲ Travail en atelier

◆ Évaluation standardisée ✓

● Travail en groupe

■ Fiches de travail individualisées

8 - Quiz

Qui a parlé de la démocratisation de l'école ?



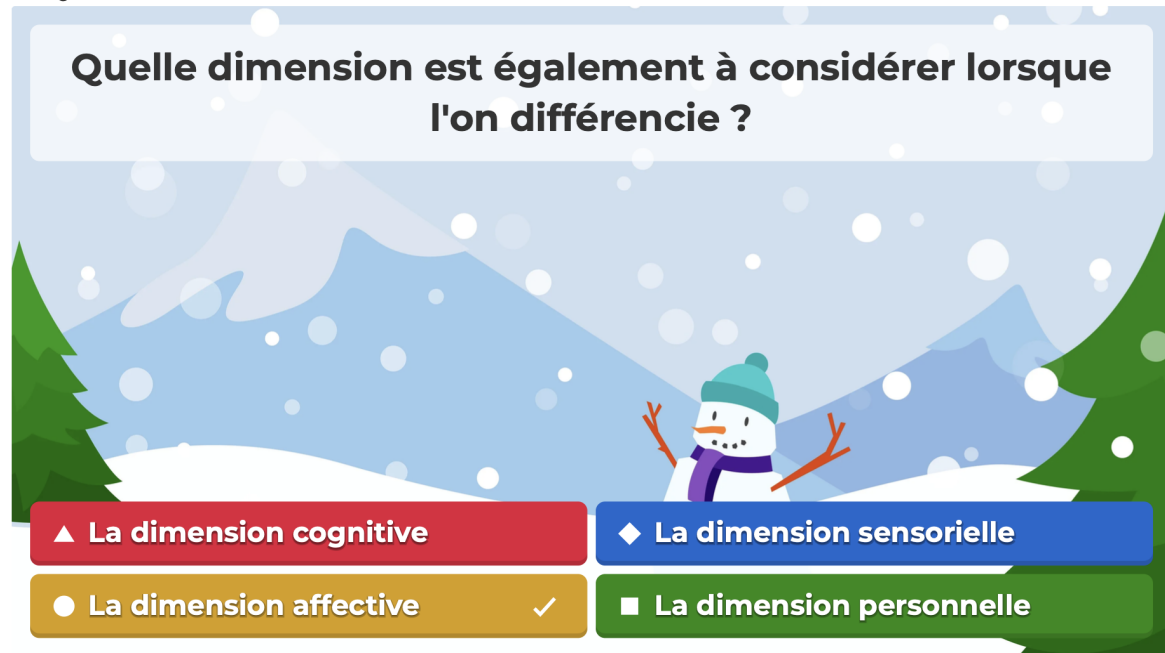
▲ Philippe Meirieu

◆ Louis Legrand ✓

● Robert Dottrens

■ Helen Parkhurst

9 - Quiz



Quelle dimension est également à considérer lorsque l'on différencie ?

- ▲ La dimension cognitive
- ◆ La dimension sensorielle
- La dimension affective ✓
- La dimension personnelle

10 - Quiz



Que proposait Helen Parkhurst ?

- ▲ Des plans de travail individualisés ✓
- ◆ Du travail en atelier
- Du travail en groupe
- De l'expression libre

Annexe 2 : questions du sondage Oura

Questions

1. L'activité réalisée était utile.
2. Cette activité n'a servi à rien.
3. J'ai eu du plaisir à faire cette activité.
4. Cette activité était ennuyeuse.
5. Je suis resté-e très concentré-e durant cette activité.
6. J'ai été souvent distrait-e durant cette activité.
7. J'ai pu utiliser facilement les ressources à disposition.
8. C'était compliqué d'utiliser les ressources proposées.
9. J'ai atteint les objectifs de l'activité.
10. J'ai raté l'atteinte des objectifs de l'activité.
11. Cette activité m'a beaucoup apporté sur le plan personnel.
12. C'était difficile de savoir ce qu'il fallait faire.
13. Les attentes du-de la professeur-e étaient claires.
14. Difficile pour moi d'avoir un souvenir précis de ce qu'il s'est passé durant l'activité.
15. J'ai en mémoire les moments clés de cette activité.
16. Ce que j'ai fait dans cette activité pourra facilement être utilisé dans d'autres circonstances.
17. Ce sera difficile de transférer dans d'autres contextes ce que j'ai fait dans cette activité.
18. Les consignes de l'activité étaient claires.
19. C'était difficile de comprendre les consignes de l'activité.
20. J'ai bien compris les questions qu'on m'a posées durant l'activité.
21. Les questions posées durant l'activité étaient confuses.
22. Les objectifs de l'activité étaient clairement explicités.
23. C'était difficile de savoir en quoi consistaient les objectifs de l'activité.
24. Le temps était bien géré (ni trop de temps, ni trop peu).
25. Les feed-back reçus sont inutiles.
26. Les feed-back donnés me permettent de progresser.
27. Je ne retire rien d'intéressant de cette activité.
28. Le temps prévu pour l'activité n'était pas adéquat (trop de temps ou pas assez).